

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
STÉPHANIE LAGOTTE

LES PRATIQUES DE GESTION DE COMPORTEMENT ET LE SOUTIEN REÇU
PAR LES ENSEIGNANTS DE CLASSES SPÉCIALES DE NIVEAU PRÉSCOLAIRE
ET PRIMAIRE DU QUÉBEC

DÉCEMBRE 2013

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Le présent mémoire est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans les règlements des études supérieures (Article 138) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article est rédigé selon les normes de publication de la revue *Les Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation* en vue d'y être publié. Il est à noter que le nombre de pages du présent article excède le nombre de pages exigées par cette revue. Lorsque l'article sera soumis à la revue, il sera retravaillé (une section sera enlevée) pour être conforme aux normes de présentation de cette dernière. Les noms des directrices de recherche apparaîtront comme coauteurs de l'article soumis pour publication.

Sommaire

Même si le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) privilégie l'intégration en classe ordinaire des élèves en difficulté depuis sa dernière *Politique d'adaptation scolaire* (1999), il subsiste toujours dans le système québécois, des classes spéciales où l'enseignement et les services sont adaptés aux besoins spécifiques de certaines catégories d'élèves. Les élèves qui présentent des troubles du comportement (PTC) sont parmi ceux que l'on regroupe le plus souvent en classe spéciale. Pour soutenir leurs apprentissages scolaires, sociaux et comportementaux, certaines pratiques éprouvées sont identifiées comme les plus efficaces, mais il est difficile de dire si ce sont ces dernières qui sont utilisées dans les classes spéciales québécoises, car ces pratiques ne sont pas documentées. Ce projet à caractère descriptif a été mis sur pied dans le but d'augmenter nos connaissances sur les pratiques de gestion de comportement réellement utilisées par les enseignants de classes spéciales au Québec. Également, puisque le soutien reçu par les enseignants de ces classes peut avoir une influence importante sur leurs pratiques, ce projet vise à répertorier la nature du soutien que ceux-ci perçoivent recevoir par les acteurs du milieu. Puis, il décrit les liens existants entre la nature du soutien reçu par l'enseignant et les pratiques qu'il utilise quotidiennement. Afin d'obtenir un échantillon le plus représentatif possible de l'ensemble du Québec, des commissions scolaires de toutes les régions administratives du Québec ont été sollicitées durant la période de décembre 2011 à mai 2012. Au final, 25 enseignants de classes spéciales de niveau préscolaire et primaire provenant de neuf régions administratives du Québec ont complété trois questionnaires en ligne. Globalement, les enseignants rapportent utiliser souvent les pratiques proactives reconnues efficaces par la littérature. Quant au fait de se sentir soutenu dans la tâche relative à l'enseignement en classe spéciale, les résultats indiquent que l'opinion des enseignants est partagée. Néanmoins, ils souhaitent et apprécient recevoir du soutien de plusieurs sources afin de les aider à favoriser la réussite de leurs élèves PTC. Peu de liens sont observés entre les pratiques des enseignants et les sources ou les types de soutien qu'ils perçoivent recevoir.

Table des matières

Sommaire	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vi
Remerciements	vii
1. Introduction	1
1.1. Un portrait des classes spéciales.....	3
1.2. Les pratiques de gestion de comportement	4
1.3. Le soutien aux enseignants.....	6
2. Méthode	9
2.1. Procédures	10
2.2. Participants	10
2.3. Instruments	10
2.3.1. Données descriptives.	10
2.3.2. Perception du soutien à l'enseignant.	10
2.3.3. Inventaire des pratiques de gestion de comportement.....	11
2.4. Analyse des données	11
3. Résultats.....	11
3.1. Les caractéristiques des participants	11
3.1.1. Contexte de travail.....	11
3.1.2. Portrait des élèves.	12

3.2. Les pratiques rapportées par les enseignants de classes spéciales	12
3.2.1. Fréquence d'utilisation des pratiques.	12
3.2.2. Liens entre les pratiques et les caractéristiques personnelles des enseignants.	13
3.2.3. Liens entre les différents types de pratiques.	14
3.3. Le soutien reçu selon les enseignants de classes spéciales.....	14
3.3.1. Perceptions des participants sur les sources de soutien.	15
3.3.2. Perceptions des participants sur les types de soutien.....	15
3.4. Liens entre les pratiques et le soutien reçu	16
3.4.1. Soutien face à la tâche en classe spéciale.	16
3.4.2. Le soutien lié aux sept sources proposées.	17
3.4.3. Le soutien lié aux cinq types proposés.	17
4. Discussion	18
4.1. Les pratiques des enseignants.....	18
4.2. Le soutien reçu	19
4.3. Les liens entre les pratiques et le soutien	21
5. Conclusion	22
Références	25

Liste des tableaux

Tableau

1	Caractéristiques sociodémographiques des enseignants participants	32
2	Description et consistance interne des échelles de l'instrument « Inventaire des pratiques de gestion de comportement »	33
3	Les dix pratiques rapportées comme étant les plus utilisées et les moins utilisées	34
4	Corrélations entre les huit échelles des pratiques (N=25)	36
5	Perceptions (%) des participants sur les sources de soutien selon la satisfaction, la fréquence et les types de soutien reçus	37

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à adresser le plus sincère des remerciements à madame Caroline Couture, directrice de ce mémoire, qui a su si bien me guider tout au long de ce périple en terrains inconnus. Ta disponibilité et ton implication concrète ont contribué grandement à mener ce projet à terme et à consolider ma confiance en celui-ci. Merci pour tout! Je remercie également madame Line Massé, codirectrice de ce mémoire, pour sa précieuse collaboration à cette étude.

Je prends le temps de remercier Viviane Blanchet-Dimbeko qui, étant passée par là dans son cheminement personnel, a eu l'effet d'un mentor pour moi. Ton matériel, ton temps et tes conseils judicieux ont su éclairer et encourager la réalisation de plusieurs étapes de mon projet.

Je suis également reconnaissante envers tous ceux et celles qui ont contribué à la création de l'outil *Inventaire des pratiques de gestion de comportement* qui a été utilisé dans le cadre de mon étude. Les efforts de chacun à consolider ses connaissances sur la gestion des comportements en milieu scolaire m'ont été des plus profitables. Je n'aurais pu faire seule l'exercice de répertorier toutes ces pratiques reconnues.

Enfin, je tiens à remercier sincèrement tous mes proches qui ont su si bien m'appuyer et m'encourager dans cette grande et rude aventure.

Stéphanie Lagotte

UQTR, campus Québec,
Complexe Bellevue
1605, chemin Sainte-Foy, entrée #8
Case postale 14
Québec (Québec)
G1S 2P1

Titre : Pratiques et soutien des enseignants de classes spéciales du Québec

Résumé de l'article : Cette étude propose un portrait descriptif des pratiques de gestion de comportement que 25 enseignants de classes spéciales de niveau préscolaire et primaire provenant de neuf régions administratives du Québec utilisent au quotidien. Puisque le soutien reçu par les enseignants peut avoir une influence importante sur leurs pratiques, cette étude répertorie également la nature du soutien qu'ils peuvent recevoir. Globalement, les enseignants rapportent utiliser souvent les pratiques proactives reconnues efficaces par les études antérieures, mais ils n'ont pas tous la même opinion quant au fait de se sentir soutenu dans leur tâche d'enseignant. Seulement quelques liens sont observés entre les pratiques des enseignants et les sources ou les types de soutien qu'ils perçoivent recevoir.

Descripteurs (mots clés) : trouble du comportement, classe spéciale, enseignement primaire, pratiques proactives, gestion de comportement, accompagnement des enseignants

Résumé de l'article : Cette étude propose un portrait descriptif des pratiques de gestion de comportement que 25 enseignants de classes spéciales de niveau préscolaire et primaire provenant de neuf régions administratives du Québec utilisent au quotidien. Puisque le soutien reçu par les enseignants peut avoir une influence importante sur leurs pratiques, cette étude répertorie également la nature du soutien qu'ils peuvent recevoir. Globalement, les enseignants rapportent utiliser souvent les pratiques proactives reconnues efficaces par les études antérieures, mais ils n'ont pas tous la même opinion quant au fait de se sentir soutenu dans leur tâche d'enseignant. Seulement quelques liens sont observés entre les pratiques des enseignants et les sources ou les types de soutien qu'ils perçoivent recevoir.

Depuis sa dernière version de la *Politique de l'adaptation scolaire*, le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) prône l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) à la classe ordinaire afin que ceux-ci soient intégrés dans le milieu le plus naturel possible (MEQ, 1999). Malgré le fait qu'il y ait une augmentation de l'intégration des élèves EHDA dans les classes ordinaires du réseau public québécois, un portrait des classes spéciales réalisé par le MELS informe que le nombre de classes spéciales a aussi augmenté de 12 % entre les années 2004-2005 et 2006-2007 (MELS, 2007). Lors de l'année scolaire 2009-2010, 30,7 % des EHDA étaient scolarisés à l'intérieur de classes spécialisées. Ces taux révèlent que les commissions scolaires ne réussissent pas à intégrer tous ces élèves à la classe ordinaire en raison de leurs caractéristiques et de leurs difficultés.

En ciblant les élèves qui présentent des troubles du comportement (PTC), on constate que ceux-ci seraient parmi les élèves les plus difficiles à intégrer à l'intérieur des classes ordinaires (Avramidis, Bayliss, et Burden, 2000). Des données du MELS (2012) indiquent que pour l'année scolaire 2009-2010, 58 % des élèves qui présentent un trouble grave du comportement (code 14) étaient scolarisés dans une classe spéciale tandis que 41 % d'entre eux étaient intégrés à la classe ordinaire (avec participation à une classe-ressource et du soutien à l'enseignant et à l'élève). La trajectoire des élèves qui adoptent

des comportements perturbateurs dès les premières années scolaires est plutôt sombre. Leur pronostic renvoie à des risques plus élevés de développer des difficultés d'adaptation importantes, des comportements agressifs ou un comportement antisocial (Babinsky, Hartsough, et Lambert, 1999; Gorman-Smith, 2003; Kamps, Kravits, Stolze, et Swaggart, 1999; Roy Mayer, 1995). Les élèves PTC ont également des difficultés dans divers domaines de fonctionnement et vivent de moins bonnes expériences scolaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2001; Déry, Toupin, Pauzé, et Verlaan, 2005). Par exemple, des données provenant du MELS (2010) montrent que les élèves présentant un trouble grave de comportement entrés au secondaire en 1999 ont un taux de diplomation très faible de 3,7 % pour la cohorte d'élèves diplômés en 2006, soit après sept ans de scolarisation.

1.1 Un portrait des classes spéciales

Malgré le fait que le MELS fasse état de l'utilité des classes spéciales, il existe peu d'informations fiables concernant le fonctionnement de ces services spécialisés offerts aux élèves québécois. Parmi les quelques données disponibles, celles émanant d'un portrait des classes spéciales, réalisé suite à une recommandation de l'enquête sur l'implantation du renouveau pédagogique au primaire orchestré en 2006, décrivent les effectifs et la variabilité du nombre de classes spéciales (MELS, 2007; MELS, 2009a). On y recense que 27 % de l'effectif EHDAA de l'année scolaire 1999-2000 a intégré une classe spéciale à son entrée en première année du primaire. Parmi ces élèves, 54 % des élèves en difficulté (excluant les élèves handicapés) étaient toujours au sein d'une classe spéciale à la fin de leur scolarisation primaire, soit après six ans (MELS, 2009a). Pour mieux comprendre ce phénomène, il est important de connaître la nature des services offerts dans ces classes, notamment sur le plan des pratiques de gestion de comportement qui y sont utilisées par les enseignants. Cependant, les études statistiques menées par le MELS ne permettent de recenser aucune information sur ces variables. Cette réalité appuie la vision de Déry et de ses collègues (2005), voulant que le Québec possède peu de renseignements quant à l'organisation entourant les classes spéciales et les pratiques qui y sont utilisées pour les élèves en difficultés de la province.

L'importance de mieux connaître les pratiques de gestion de comportement utilisées dans ces classes repose sur la reconnaissance du rôle de celles-ci dans la prévention des comportements inadaptés. Par exemple, Marzano (2003) estime que les pratiques des enseignants dans leur classe ont deux fois plus d'effets sur la réussite des élèves que les programmes des écoles ou la collaboration entre différents intervenants scolaires. La métaanalyse de Wang, Haertel et Walberg (1993) appuie également l'idée que les actions ayant une influence directe telle que la gestion de classe, ont plus d'impact sur l'apprentissage que celles ayant une influence indirecte, telles que les politiques d'un établissement scolaire par exemple. Étant donné leur grande vulnérabilité, les élèves qui présentent des troubles du comportement ont un besoin plus important que leurs pairs d'une éducation de qualité, dispensée selon des pratiques éducatives dont l'efficacité a été démontrée afin de provoquer des changements dans leurs comportements et pour favoriser leurs apprentissages (Bouffard, 2011; Cook, Landrum, Tankersley, et Kauffman, 2003; Kamps *et al.*, 1999; Roy Mayer, 1995). Dans la suite de ce texte, l'utilisation du terme *pratiques efficaces* réfère aux pratiques qui ont démontré des impacts positifs dans des études empiriques.

1.2 Les pratiques de gestion de comportement

Les pratiques proactives de gestion de comportement qui, globalement, traduisent une approche positive et préventive des comportements problématiques (Clunies-Ross, Little, et Kienhuis, 2008; Lanaris, 2013) se retrouvent parmi les pratiques reconnues comme étant efficaces. Il apparaît que la prévention des comportements inadaptés et l'encouragement à adopter des comportements appropriés nécessitent moins d'énergie et sont plus efficaces que l'utilisation de stratégies réactives. De fait, les sanctions ne feraient que diminuer temporairement les comportements inadaptés des élèves en difficulté de comportement. D'ailleurs, en faisant l'utilisation de stratégies proactives, les enseignants contribueraient à réduire les problèmes liés aux comportements déviants en classe, à diminuer leurs actions plus réactives ou contraignantes (Beard et Sugai, 2004; Bouffard, 2011; Netzel et Eber, 2003) et à augmenter la performance des élèves (Kamps *et al.*, 1999). Par exemple, dans une perspective cognitivo-comportementale, l'entraînement à l'autocontrôle (Lanaris, 2013; Massé, 2013; Rutherford Jr., Quinn, et

Mathur, 2001), l'apprentissage de la résolution de problème (Bullock, Ellis, et Wilson, 1994; Massé, 2013; Walker, Ramsey, et Gresham, 2004), l'entraînement à l'empathie (Desbiens et Demers, 2006) et l'enseignement de la gestion de la colère (Rutherford Jr. *et al.*, 2001; Massé, 2013; Walker *et al.*, 2004) sont des pratiques reconnues efficaces par de nombreux auteurs. D'autres pratiques proactives sont également suggérées aux enseignants dans le but d'inhiber les comportements inadaptés, comme l'enseignement de comportements adéquats par le modelage, l'enseignement de comportements de substitution aux comportements problématiques (Bowen, Desbiens, Gendron, et Bélanger, 2013; Bullock *et al.*, 1994; Couture et Nadeau 2013; Massé, 2013; Mathur, Quinn, et Rutherford Jr., 2001; Walker *et al.*, 2004), l'utilisation des groupes de contingence (Kehle, Bray, Theodore, Jenson, et Clark, 2000; Walker *et al.*, 2004), l'enseignement des habiletés sociales (Bowen *et al.*, 2013; Bullock *et al.*, 1994; Rutherford Jr. *et al.*, 2001; Walker *et al.*, 2004;) ainsi que l'aménagement préventif de la classe (Guardino et Fullerton, 2010).

Quant à elles, les pratiques réactives (positives ou négatives) représentent les comportements des enseignants qui sont posés en réaction aux comportements des élèves PTC. Les enseignants peuvent viser à arrêter ou atténuer les comportements inappropriés en réagissant de façon positive aux comportements appropriés. Il s'agit par exemple de pratiques tels le renforcement systématique, le système d'économie de jetons ou de points, la technique du contrat de comportement et le renforcement social (Bullock *et al.*, 1994; Couture et Nadeau, 2013; Mathur *et al.*, 2001). Ils peuvent aussi ignorer intentionnellement des comportements provocateurs (Couture et Nadeau, 2013; Lanaris, 2013; Marlowe et Disney, 2006; Walker *et al.*, 2004) ou utiliser des pratiques de type réactives négatives comme les arrêts d'agir ou la gestion de comportements avec conséquences (Marlowe et Disney, 2006). Dans ce cas, il peut s'agir entre autres de retirer l'élève de l'activité ou de la situation (timeout) (Cook *et al.*, 2003; Couture et Nadeau, 2013; Walker *et al.*, 2004) ou de sortir l'élève de la classe. L'application de conséquences en lien avec les comportements inadaptés de l'élève comme mettre l'élève en période de réflexion et utiliser le coût de la réponse en enlevant des récompenses ou

des privilèges (Cook *et al.*, 2003; Kehle *et al.*, 2000; Marlowe et Disney, 2006; Royer, 2005) entrent aussi dans cette catégorie d'interventions. Des spécialistes estiment que les enseignants qui utilisent des stratégies réactives négatives sont plus susceptibles de répondre négativement aux comportements inappropriés des élèves (Clunies-Ross *et al.*, 2006) que ceux qui utilisent des pratiques proactives ou des stratégies réactives positives.

Malgré l'existence d'études qui montrent l'efficacité de certaines des pratiques énumérées plus haut, plusieurs auteurs estiment qu'il existe un écart important entre les pratiques reconnues efficaces par les recherches scientifiques et les pratiques que les enseignants utilisent à l'intérieur de leur classe quotidiennement (Cook *et al.*, 2003; Landrum, Tankersley, et Kauffman, 2003; Royer, 2005; Wehby, Symons, et Canale, 1998). Des recherches scientifiques menées dans les classes régulières (Infantino et Little, 2005) ou dans les classes spécialisées pour élèves PTC appuient ce propos (Maggin, Wehby, Moore Partin, Robertson, et Oliver, 2011). La difficulté à transférer les connaissances provenant de la recherche à la pratique quotidienne représente une entrave à l'amélioration de la réussite scolaire des élèves (Cook *et al.*, 2003). De fait, les services offerts par les différents acteurs scolaires pour aider ce type d'élèves à dévier de leur trajectoire négative doivent se baser sur les pratiques reconnues et les données probantes.

1.3 Le soutien aux enseignants

Selon Royer (2005), en ce qui a trait à l'enseignement donné aux élèves PTC, il apparaît difficile de réfléchir à la relation limitée qui existe entre la recherche et les milieux de pratique sans tenir compte de la formation que les enseignants reçoivent. Cet auteur québécois mentionne que le milieu scolaire doit offrir de la formation aux enseignants en cours d'exercice. En plus de leur transmettre des connaissances sur l'existence de pratiques novatrices jugées efficaces, ces formations continues ont aussi le rôle d'encourager l'enseignant dans leur application. La recherche de Ouellet (2007) réalisée auprès d'enseignants québécois de tous les ordres d'enseignement montre que plus de 85 % des répondants ont déclaré ne pas se sentir adéquatement préparés à la réalité du métier d'enseignant durant leurs premières années de pratique. La combinaison d'une formation initiale adéquate et d'une formation en cours d'exercice contribue à faire augmenter

l'utilisation de pratiques reconnues efficaces par les enseignants pour améliorer les comportements de leurs élèves qui présentent des difficultés comportementales (Royer, 2005; Westling, 2010).

Parallèlement, plusieurs auteurs estiment que la formation à elle seule est insuffisante (Arpin et Capra, 2008; Blanchette-Dimbeko, 2011; Conseil supérieur de l'éducation, 2005; Massé, Couture, Lévesque, et Bégin, 2013). L'accompagnement continu des enseignants serait un élément clé indissociable de la formation afin de favoriser la mise en place des stratégies apprises, et donc, de changements durables dans les pratiques des enseignants. Des auteurs l'ont également démontré à travers leurs études respectives (Gorman-Smith, 2003; Lydon et King, 2009) auprès de populations d'enseignants américains (niveau primaire) et anglais (niveau secondaire). De plus, l'étude de Houlfort et Sauvé (2010), réalisée auprès de 2 401 enseignants d'ordres d'enseignement différents, a montré que 19 % des enseignants qualifieraient avoir une santé mentale de moyenne à médiocre. Comparativement à un taux de 8 % recensé auprès de la population active québécoise, cette statistique suggère que les enseignants ont besoin de soutien, car ils vivent de la détresse au travail. Il semble que plusieurs facteurs de stress occupationnels tels la charge de travail trop élevée, les difficultés en lien avec la gestion de classe, les difficultés relationnelles (directions, collègues et parents) et le manque de soutien seraient au cœur de l'épuisement professionnel des enseignants (Clunies-Ross *et al.*, 2006; Houlfort et Sauvé, 2010).

Mais reconnaître l'importance, voire la nécessité, de mettre en place le soutien souhaité pour les enseignants tout au long de leur cheminement professionnel, encore aujourd'hui, n'est pas chose simple. Pourtant, il semble clair que le rôle des divers acteurs du milieu scolaire qui œuvrent auprès des enseignants est significatif dans l'accompagnement du personnel enseignant (Arpin et Capra, 2008; Conseil supérieur de l'éducation, 2005). Dans son rapport, le Conseil supérieur de l'éducation (2005) conclut que la présence dans l'environnement scolaire de personnes reconnues pour assumer une fonction d'accompagnement (directeurs d'établissement, conseillers pédagogiques, professionnels,

consultants en éducation, enseignants-ressources, représentants des services éducatifs) augmente l'intérêt des enseignants envers le monde de la recherche et leur permet de progresser dans l'intégration des pratiques éprouvées par les chercheurs. D'ailleurs, lorsqu'ils sentent du support de la part des acteurs du milieu d'éducation, les enseignants sont plus susceptibles d'accepter le changement (Gersten et Dimino, 2001). Selon l'étude de Westling (2010), le degré de confiance des enseignants en leur capacité à faire la gestion des difficultés de comportement des élèves est associé à la formation universitaire qu'ils ont reçue et à la formation qu'ils continuent de recevoir en cours d'exercice, mais aussi au support qu'ils reçoivent.

Sachant que la scolarisation à la classe spéciale pour certains élèves est encore nécessaire et qu'il existe un grand écart entre ce que propose le milieu de la recherche et les pratiques actuelles, il est pertinent de se pencher sur les pratiques des enseignants de classes spéciales et sur le soutien que ces enseignants disent recevoir dans leurs milieux scolaires afin de pouvoir mieux les aider à favoriser les apprentissages scolaires, sociaux et comportementaux des élèves qui présentent des troubles du comportement. Ainsi, le présent projet de recherche poursuit trois objectifs précis :

a) Dresser un portrait des pratiques de gestion de comportement utilisées à l'intérieur de classes spéciales qui accueillent des élèves PTC de niveau préscolaire et primaire de différentes commissions scolaires québécoises.

b) Répertorier la nature du soutien que ces enseignants de classes spéciales reçoivent par les autres acteurs du milieu, selon la perception des enseignants. La nature du soutien correspond majoritairement à la fréquence et au niveau de satisfaction rapportés par les enseignants vis-à-vis les sources et les types de soutien énumérés dans le questionnaire de recherche.

c) Décrire le lien existant entre le soutien reçu par les enseignants et les pratiques de gestion de comportement qu'ils utilisent quotidiennement.

2. Méthode

2.1. Procédures

Les enseignants ont été sollicités pour participer au projet de recherche selon différentes modalités. Pour obtenir un échantillon représentatif de l'ensemble du Québec, une liste exhaustive comprenant le nom des commissions scolaires de chaque région administrative du Québec a d'abord été créée. Un minimum de deux commissions scolaires au sein des 17 régions administratives du Québec a été choisi aléatoirement (excepté une région administrative qui compte seulement une commission scolaire). Des lettres d'information ont été envoyées électroniquement à chacun des 46 responsables des services éducatifs aux jeunes et à l'adaptation scolaire des commissions scolaires ainsi sélectionnés. Si la commission scolaire acceptait de participer au projet de recherche, il leur était demandé de faire parvenir une lettre explicative du projet aux enseignants qui répondaient au critère suivant : être un enseignant de classe spéciale de niveau d'enseignement préscolaire et primaire dont au moins le quart des élèves présentent un trouble du comportement. Les enseignants intéressés trouvaient dans la lettre le lien pour avoir accès au formulaire de consentement et au protocole de recherche en ligne. Cette première étape a permis de recruter onze participants.

Une deuxième phase de recrutement fut alors mise en place, selon une procédure de convenance. Quatorze autres enseignants ont pu être recrutés à partir des réseaux professionnels des chercheuses associées à ce projet. Le procédé de recrutement utilisé a été le même que celui énuméré ci-dessus sauf que la source du transfert des informations était différente du responsable des services éducatifs aux jeunes et à l'adaptation scolaire. Il s'agissait alors de personnes ressources régionales, de conseillers pédagogiques, de directions d'école ou de psychoéducateurs. La collecte des données s'est échelonnée du mois de décembre 2011 au mois de mai 2012. Le temps consacré pour remplir le questionnaire par voie électronique a été évalué à environ 45 minutes. Aucune compensation monétaire n'a été accordée.

2.2. Participants

L'échantillon se compose de 25 enseignants de classes spéciales de niveau préscolaire et primaire du réseau scolaire québécois qui enseignent à des élèves qui présentent des troubles du comportement selon les définitions du MELS (cote 12, 14 ou identifiés comme étant à risque à cause de difficultés comportementales). De ce nombre, 92 % sont des femmes ($n = 23$) et 8 % sont des hommes ($n = 2$). Cette proportion reflète bien celle constatée au Québec, comme le démontre une récente statistique qui indique que 7,24 % des enseignants en adaptation scolaire de niveau préscolaire et primaire sont des hommes (MELS, 2012). Les 25 participants proviennent de quatorze commissions scolaires situées dans neuf régions administratives du Québec et travaillent dans des établissements scolaires possédant des caractéristiques variées sur le plan de leur grosseur, de leur situation géographique et du milieu socioéconomique. Les caractéristiques des enseignants de l'échantillon sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 ici

2.3. Instruments

2.3.1. Données descriptives. Il s'agit d'un questionnaire maison regroupant 18 questions ouvertes (5) ou à choix multiples (13), qui portent sur les caractéristiques personnelles et professionnelles des participants ainsi que sur les caractéristiques de leur environnement de travail et celles de leurs élèves.

2.3.2. Perception du soutien à l'enseignant. Ce questionnaire maison comporte 14 items qui permettent de décrire le soutien reçu à travers les sources et les types de soutien présents pour les enseignants, selon leur perspective. Dans ce questionnaire, les enseignants indiquent la fréquence du soutien reçu par chacune des sept sources potentielles de soutien proposées (la direction d'école, les enseignants de l'école en général, les conseillers pédagogiques, les professionnels de l'école, le personnel technique, le syndicat des enseignants et les personnes ressources régionales), ainsi que le niveau de satisfaction du soutien offert par ces sources. Ils identifient ensuite la fréquence à laquelle ils ont reçu chaque type de soutien identifié (écoute attentive, observation en classe, recevoir un élève qui doit sortir de la classe, soutien direct dans la classe, conseils,

supervision ou consultation) pour chacune des sources ainsi que leur satisfaction envers ces mêmes cinq types de soutien.

En lien avec les sources de soutien, les enseignants doivent identifier les trois sources les plus utiles, parmi les sept proposées. Tous les votes pour chaque source sont comptabilisés. C'est ce score total qui permet de les ordonner selon leur utilité perçue.

2.3.3. Inventaire des pratiques de gestion de comportement (Massé, Couture, Tremblay, Lagotte, et Verret, 2011). Ce questionnaire comporte 95 items de type Likert à cinq niveaux de réponse (1 = jamais à 5 = très souvent), qui permettent à l'enseignant d'indiquer à quel point il utilise chacune des pratiques qui sont énumérées. Les 95 items sont regroupés selon huit échelles de pratiques, dont 63 items correspondent à des pratiques proactives, 15 à des pratiques réactives positives et 17 à des pratiques réactives négatives. Les données psychométriques du questionnaire obtenues à partir l'échantillon de l'étude sont présentées au tableau 2.

Tableau 2 ici

2.4. Analyse des données

Étant donné la visée descriptive de la recherche et la taille réduite de l'échantillon, toutes les analyses effectuées sont essentiellement des analyses de statistiques descriptives et des analyses corrélationnelles (corrélations de Pearson et corrélations de Spearman).

3. Résultats

Les résultats sont divisés en quatre sections. D'abord, les caractéristiques des participants et de leurs élèves sont présentées. Ensuite, les pratiques rapportées par les enseignants de classes spéciales et le soutien qu'ils disent recevoir sont décrits. Puis, la dernière section expose les liens existants entre les pratiques des enseignants et le soutien reçu.

3.1. Les caractéristiques des participants

3.1.1. Contexte de travail. Les participants enseignent majoritairement (80 %) à l'intérieur d'une école ordinaire. Dans l'échantillon, 14 enseignants (56 %) œuvrent au sein d'une classe spéciale hétérogène (plusieurs types de clientèles) et 11 participants (44 %) enseignent dans une classe spéciale homogène pour élèves avec difficultés de

comportement. Par ailleurs, la plupart des classes spéciales décrites par les enseignants accueillent des élèves de plusieurs niveaux scolaires différents. Près de la moitié des participants enseignent à des élèves provenant de deux cycles différents (48 %) et plus du tiers des participants enseignent à des élèves provenant des trois cycles d'études du primaire (36 %).

3.1.2. Portrait des élèves. En moyenne, le nombre d'élèves par classe est de 8. La classe ayant eu le plus haut taux de fréquentation accueille 12 élèves. Dans cette étude, 92 % des enseignants rapportent que tous les élèves de leur classe présentent un trouble du comportement.

3.2. Les pratiques rapportées par les enseignants de classes spéciales

3.2.1. Fréquence d'utilisation des pratiques. Le premier objectif de cette étude visait à décrire les pratiques que les enseignants disent utiliser dans leur classe au quotidien. Les résultats affichés au tableau 2 montrent que six des huit échelles présentent des moyennes élevées, se situant entre 4,39 et 4,64 sur un maximum de 5. Ainsi, les enseignants rapportent utiliser souvent ou très souvent les pratiques proactives reliées à l'aménagement de la classe, aux règles, consignes, attentes, routines, à la planification et gestion du temps, ainsi qu'aux interventions pour favoriser l'autocontrôle des élèves. Également, les enseignants disent utiliser beaucoup les stratégies en lien avec le soutien affectif et le renforcement. Toutefois, l'échelle proactive proposant des techniques d'enseignement possède une moyenne légèrement plus basse ($M = 3,95$, $ÉT = 0,42$), tout comme l'échelle de pratiques réactives liées aux conséquences ($M = 3,16$, $ÉT = 0,42$). Il existe d'ailleurs une différence statistiquement significative entre ces deux scores moyens (techniques d'enseignement et conséquences) et les scores moyens de toutes les autres échelles ($p < 0,0005$) selon l'analyse statistique réalisée (Test T pour échantillons appariés). Les pratiques à l'intérieur de ces échelles sont significativement moins utilisées par les participants que celles appartenant aux six autres échelles.

Le tableau 3 reflète bien cette situation à travers les dix pratiques rapportées comme étant les plus fréquemment utilisées et les dix pratiques les moins fréquemment utilisées par les

enseignants interrogés. Plusieurs pratiques réactives reliées à des conséquences sont rapportées comme étant les moins utilisées par les enseignants (9/10), tandis que des pratiques proactives reliées aux règles, consignes, attentes, routines et à l'aménagement de la classe semblent des stratégies qu'ils utilisent plus fréquemment (6/10).

Tableau 3 ici

3.2.2. Liens entre les pratiques et les caractéristiques personnelles des enseignants.

Des analyses corrélationnelles de Pearson et de Spearman ont été effectuées entre les scores obtenus aux huit échelles de pratiques et les variables sociodémographiques renvoyant aux caractéristiques des participants. Un seul lien a été trouvé entre une échelle de pratiques proactives et le nombre de niveaux auxquels enseignent les participants. De fait, plus le participant enseigne à des élèves qui sont scolarisés dans plusieurs niveaux en même temps, plus il utilise des interventions pour favoriser l'autocontrôle chez ses élèves ($r = 0,44, p = 0,027$). Deux items de cette échelle de pratiques corrélaient modérément avec l'enseignement multiniveaux soient *atténuer les tensions par l'humour* ($r = 0,46, p = 0,019$) et *enseigner aux élèves des techniques de gestion de la colère ou de gestion du stress et inciter les élèves à utiliser ces techniques* ($r = 0,49, p = 0,013$). Aucun lien n'a été trouvé entre les échelles de pratiques et les variables observées tels l'âge du participant, le nombre d'années d'expérience en enseignement, le nombre d'années d'expérience en classe spéciale, le statut d'emploi ainsi que le nombre d'élèves en classe.

Par contre, en observant les items des pratiques séparément, des liens ont été observés entre l'âge, le nombre d'années d'expérience des enseignants et un item de l'échelle des interventions pour favoriser l'autocontrôle des élèves. Ainsi, les enseignants plus âgés ($r = 0,43, p = 0,032$), ayant beaucoup d'expérience comme enseignant ($r = 0,56, p = 0,003$) ou de l'expérience en classe spéciale ($r = 0,56, p = 0,003$), enseignent davantage à leurs élèves des techniques de gestion de la colère ou de gestion du stress et les incitent à utiliser ces techniques. D'autres items provenant des échelles règles, consignes, attentes, routines et interventions pour favoriser l'autocontrôle des élèves sont liés significativement avec le nombre d'élèves en classe. Ainsi, plus les enseignants ont un

nombre élevé d'élèves en classe, plus ils utilisent les pratiques suivantes : *limiter le nombre de règles à suivre* ($r = 0,50, p = 0,009$), *planifier des conséquences logiques et cohérentes concernant le manquement aux règles* ($r = 0,53, p = 0,006$), *afficher les règles de classe et les principales procédures* ($r = 0,40, p = 0,046$) et *rappeler aux élèves les comportements attendus* ($r = 0,56, p = 0,004$). Les analyses corrélationnelles suggèrent aussi que l'utilisation de certaines pratiques réactives négatives augmente avec le nombre d'élèves présents dans la classe. On remarque que plus l'enseignant a d'élèves dans sa classe, plus il utilise la stratégie de *donner à l'élève une copie ou du travail supplémentaire* ($r = 0,48, p = 0,015$) et plus il *utilise une feuille de route* ($r = 0,49, p = 0,012$). Bien que l'échelle reliée aux conséquences qui contient ces items ne soit pas liée significativement avec le nombre d'élèves en classe, le score indique nettement une tendance en ce sens ($r = 0,38, p = 0,063$).

3.2.3. Liens entre les différents types de pratiques. L'analyse des liens existant entre les huit échelles de pratiques a révélé que les interventions pour favoriser l'autocontrôle et les pratiques liées au soutien affectif sont en relation significative positive avec toutes les autres échelles, sauf celle des conséquences (voir tableau 4). Subséquemment, plus les enseignants utilisent des pratiques en lien avec le soutien affectif et celles pour favoriser le développement de l'autocontrôle chez les élèves, plus ils utilisent aussi tous les autres types de pratiques proactives dans leur quotidien. Or, aucun lien significatif n'a été observé entre l'échelle des conséquences (pratiques réactives négatives) et les autres échelles (pratiques proactives ou pratiques réactives positives).

Tableau 4 ici

3.3. Le soutien reçu selon les enseignants de classes spéciales

Le second objectif de cette étude était de décrire la nature du soutien que les enseignants de classes spéciales rapportent recevoir par les différents acteurs du milieu scolaire. Globalement, les participants ont dû identifier s'ils se sentaient soutenus ou non dans leur tâche relative à l'enseignement en classe spéciale. Les résultats montrent que 15 enseignants (60 %) disent se sentir soutenus ou très soutenus dans leur tâche, alors que

huit enseignants (32 %) ont rapportés se sentir moyennement soutenus et deux enseignants (8 %) ont mentionné ne pas se sentir soutenus du tout.

Puisque les formations suivies par les enseignants peuvent constituer une source de soutien pour eux, les participants ont été questionnés sur cet aspect. Plusieurs d'entre eux indiquent avoir assisté à aucune ou à une formation (24 %) ou à entre deux et trois formations (56 %) au courant de leur dernière année scolaire. Aucun participant n'a mentionné être très satisfait du nombre de formation reçue. En fait, 40 % des enseignants sondés auraient aimé avoir plus de formations dans le but de favoriser la réussite des élèves qui éprouvent des difficultés de comportement dans leur classe. Quant à l'utilité des formations reçues, l'opinion des enseignants est partagée : 52 % les ont trouvées très utiles ou utiles, 28 % moyennement utiles et 20 % pas du tout utiles ou peu utiles.

3.3.1. Perceptions des participants sur les sources de soutien. Le personnel technique de l'école (éducateur spécialisé et autres) serait la source de soutien perçue comme étant la plus utile pour les enseignants des classes spéciales. En appui à ce résultat, on constate au tableau 5 que la plupart des participants disent recevoir du soutien du personnel technique de l'école à une fréquence approximative d'une fois par semaine et rapportent être satisfaits ou très satisfaits du soutien reçu de cette source (80 %). La quasi-totalité des participants précise que le soutien qu'offre le personnel technique est de type soutien direct en classe. La deuxième source de soutien reconnue comme étant la plus utile par les enseignants sondés est la direction de l'école. Qui plus est, les professionnels autres que les conseillers pédagogiques (psychologues, psychoéducateurs, etc.) représentent la troisième source de soutien la plus utile pour les participants. Les détails quant aux perceptions des participants pour chaque source de soutien (niveau de satisfaction, fréquence et type de soutien) se retrouvent au tableau 5.

3.3.2. Perceptions des participants sur les types de soutien. Sans égard à une source spécifique, les enseignants ont également transmis leurs impressions quant aux différents types de soutien qu'ils peuvent recevoir lors d'une année scolaire. Ceux qui plaisent le

plus aux participants en ordre de préférence sont le soutien direct en classe, les conseils, supervision ou consultation, puis l'écoute attentive. Le soutien direct en classe est reçu au moins une fois par semaine par 88 % des enseignants de classes spéciales interrogés. Ce type de soutien rend 68 % des participants très satisfaits. Concernant les conseils, supervision ou consultation, les trois quarts des enseignants (76 %) mentionnent recevoir ce type de soutien environ une fois par mois et 60 % des enseignants indiquent en être satisfaits. Enfin, la majorité des enseignants (80 %) rapportent que l'écoute attentive est un type de soutien qu'ils reçoivent à une fréquence d'environ une fois par mois, fréquence jugée satisfaisante par 68 % des participants.

Cependant, il semble que les enseignants souhaiteraient avoir plus de soutien en ce qui a trait à l'observation en classe puisque 80 % d'entre eux sont peu satisfaits ou insatisfaits de ce type de soutien. Il en va de même pour le type de soutien qui s'apparente à recevoir un élève qui doit sortir de la classe. Le taux d'insatisfaction s'élève à 68 % contre seulement 24 % qui en sont très satisfaits. En fait, 60 % des participants disent ne jamais profiter de ce type de soutien ou environ quatre fois au cours d'une année.

Tableau 5 ici

3.4. Liens entre les pratiques et le soutien reçu

Finalement, le troisième objectif de cette étude visait à décrire les liens existants entre le soutien reçu par les enseignants et les pratiques qu'ils utilisent quotidiennement.

3.4.1. Soutien face à la tâche en classe spéciale. Certaines variables reliées au soutien reçu ont été corrélées avec les huit échelles de pratiques proposées par l'étude. Ainsi, on constate que moins les enseignants disent se sentir soutenus, plus ils utilisent des pratiques en lien avec les règles, consignes, attentes, routines ($r = -0,44, p = 0,030$). *Donner une seule consigne à la fois* ($r = -0,52, p = 0,008$) et *vérifier que l'élève a bien compris la consigne en lui demandant par exemple de la reformuler* ($r = -0,41, p = 0,041$) sont d'ailleurs des items de l'échelle qui sont corrélés significativement de façon négative avec le sentiment d'être peu soutenu. De plus, une relation significative avec l'échelle des

conséquences révèle que plus l'enseignant affirme se sentir soutenu dans sa tâche, plus il utilise des interventions en lien avec les conséquences ($r = 0,42, p = 0,039$). Par exemple, les plus fortes corrélations apparaissent entre le sentiment d'être soutenu dans sa tâche et les items de pratiques suivants : *à titre de conséquence à un comportement inapproprié, envoyer l'élève à un local de retrait pour une période de cours ou au bureau du directeur, de l'éducateur spécialisé ou de l'intervenant psychosocial* ($r = 0,52, p = 0,008$) et *ignorer le comportement inapproprié ou provocateur d'un élève* ($r = 0,46, p = 0,020$).

3.4.2. Le soutien lié aux sept sources proposées. La fréquence de soutien totale, provenant des sept sources de soutien additionnées entre elles, n'est pas liée au fait d'utiliser un type de pratique ou un autre. Par contre, lorsque corrélées avec les items de chacune des échelles, quelques pratiques particulières semblent être associées au fait de recevoir plus ou moins de soutien. Plus un enseignant déclare recevoir beaucoup de soutien de toutes les sources confondues, plus il a tendance à *planifier des conséquences logiques et cohérentes concernant le manquement aux règles* ($r = 0,46, p = 0,021$) (échelle règles, consignes, attentes, routines) et, à titre de conséquence, à *demande à l'élève de réparer son geste* ($r = 0,66, p = 0,000$) et à *imposer un temps d'arrêt à un élève* ($r = 0,50, p = 0,012$). D'un autre côté, les enseignants qui déclarent recevoir moins fréquemment de soutien, semblent utiliser davantage la pratique *faire un contrat de comportement avec l'élève* ($r = -0,50, p = 0,010$) (échelle du renforcement).

Par ailleurs, quant à la satisfaction du soutien reçu spécifiquement par chacune des sept sources proposées, seul le soutien reçu par la direction de l'école est lié significativement et positivement à une échelle de pratiques, soit celle regroupant les pratiques liées aux conséquences ($r = 0,44, p = 0,026$).

3.4.3. Le soutien lié aux cinq types proposés. En ce qui concerne la fréquence des types de soutien reçu, des analyses corrélationnelles ont révélé que certaines pratiques proactives avaient des liens significatifs négatifs avec la fréquence du soutien direct en classe. Cela indique que les enseignants qui reçoivent davantage du soutien direct dans

leur classe semblent moins faire l'usage des pratiques proactives en lien avec les règles, consignes, attentes, routines ($r = -0,39$, $p = 0,056$) ainsi que de la planification et de la gestion du temps ($r = -0,40$, $p = 0,050$). Aucun résultat n'est apparu significatif entre les autres types de soutien et les échelles de pratiques (proactives ou réactives).

De surcroît, la satisfaction des enseignants pour les cinq types de soutien proposés n'a corrélié avec aucune échelle de pratique.

4. Discussion

4.1. Les pratiques des enseignants

Le premier objectif de cette étude était de décrire les pratiques de gestion de comportement qu'utilisent les enseignants de classes spéciales de niveau préscolaire et primaire. Essentiellement, les enseignants rapportent utiliser davantage les pratiques proactives que les pratiques réactives. Ce résultat pouvait être attendu puisqu'il concorde avec ceux obtenus auprès de populations d'autres pays. Sans avoir la même liste d'items de pratiques réactives et proactives, l'étude de Clunies-Ross *et al.* (2006) en vient aux mêmes résultats. Dans leur étude, les enseignants de classes ordinaires (77) ou de classes spéciales (11) de Melbourne en Australie déclarent être plus susceptibles d'utiliser des pratiques proactives de gestion de classe que des pratiques réactives. Poulou et Norwich (2000) font le même constat en déclarant que les enseignants grecs qu'ils ont interrogés évaluent les pratiques plus punitives (punitions, menaces) comme étant les techniques les moins utilisées.

Ce résultat ne concorde cependant pas avec l'écart important signalé par de nombreux auteurs (Cook *et al.*, 2003; Infantino et Little, 2005; Landrum *et al.*, 2003; Royer, 2006; Wehby *et al.*, 1998) traduisant que les pratiques que les enseignants utilisent à l'intérieur de leur classe sont peu inspirées de celles reconnues efficaces par les recherches scientifiques. Au contraire, à partir des résultats obtenus dans la présente étude, on peut conclure que les enseignants de classes spéciales de niveau préscolaire et primaire du Québec disent appliquer souvent plusieurs pratiques proactives dans leur quotidien comme le recommandent les chercheurs scientifiques en éducation. Toutefois, comme le

soulignent Poulou et Norwich (2000), il faut être prudent dans les conclusions tirées puisqu'une méthodologie autorapportée comme celle utilisée dans notre étude ne permet pas d'identifier si ce que les enseignants rapportent est le reflet exact de leurs pratiques personnelles ou celui du besoin de démontrer qu'ils suivent les tendances et recommandations actuelles du milieu de l'éducation.

Même si les résultats indiquent que les pratiques réactives reliées aux conséquences sont moins utilisées en moyenne, il serait faux d'affirmer qu'elles ne sont pas utilisées par les participants. En observant de plus près les résultats, on constate que plus de la moitié des enseignants disent utiliser souvent ou très souvent six des dix-huit pratiques énumérées dans l'échelle reliée aux conséquences. En fait, seulement quatre pratiques sur dix-huit ont été rapportées comme étant des pratiques réactives qui ne sont jamais utilisées par les enseignants interrogés. Ainsi, il semble que les pratiques proactives sont plus utilisées au quotidien, mais sans toutefois exclure une application d'interventions réactives. Les analyses corrélationnelles effectuées entre les échelles liées aux pratiques réactives et proactives montrent d'ailleurs qu'une plus grande utilisation de l'une n'est pas liée à une moins grande utilisation de l'autre. L'utilisation de certaines pratiques plus réactives s'avère également reconnu dans la littérature comme un complément utile aux approches positives et préventives des comportements problématiques mises en place. Walker et ses collaborateurs (2004) mentionnent que pour intervenir efficacement, plus les difficultés et les troubles du comportement des élèves sont sévères, plus les enseignants doivent mettre en place et combiner l'utilisation de ces pratiques et donc, générer la force de chaque technique éprouvée par les chercheurs.

4.2. Le soutien reçu

Le second objectif de cette étude consistait à décrire le soutien reçu par les enseignants de classes spéciales. D'abord, puisque la combinaison d'une formation initiale adéquate et d'une formation en cours d'exercice est un élément précurseur de l'application d'un bon nombre de pratiques reconnues efficaces en classe (Royer, 2005; Westling, 2010), les participants de notre étude ont été interrogés sur ce volet du soutien. Considérant que l'opinion des enseignants sur l'utilité des formations qu'ils ont reçues est partagée et

qu'ils ne sont pas très satisfaits du nombre de formations qu'ils peuvent recevoir lors d'une année scolaire, les résultats obtenus portent à réfléchir sur les meilleures façons de répondre aux besoins des enseignants de classes spéciales en matière de formation. Comme le suggère Royer (2005), le milieu scolaire doit offrir de la formation aux enseignants en cours d'exercice pour les aider à favoriser la réussite des élèves qui éprouvent des difficultés de comportement dans leur classe. Le portrait de cette étude indique que les enseignants reçoivent effectivement de la formation. Cependant, les gestionnaires auraient avantage à interroger plus longuement les enseignants quant à leurs besoins et leurs connaissances actuelles en matière de pratiques novatrices jugées efficaces et sur le processus d'application de celles-ci, afin d'investir dans des formations qui sont vraiment utiles à leurs enseignants.

De plus, sachant que la formation continue et l'accompagnement offerts aux enseignants en cours d'exercice sont une combinaison efficace reconnue (Gorman-Smith, 2003; Lydon et King, 2009), des questions ont également été posées sur l'aspect de l'accompagnement. Les résultats indiquent que ce sont les sources de soutien les plus près du quotidien des enseignants qui sont les plus appréciées. Même si la fréquence de soutien révélée n'est pas la même pour chaque source, lorsqu'il est question du soutien reçu par le personnel technique de l'école, par la direction, par les professionnels et par les collègues enseignants, une grande partie des enseignants sondés s'en déclarent satisfaits. Les résultats reliés aux types de soutien vont dans le même sens, puisque les enseignants affirment préférer le soutien direct en classe. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que c'est le type de soutien que les enseignants connaissent le plus et celui auquel ils ont le plus accès, étant donné l'organisation actuelle du système scolaire québécois. Ainsi, il semble que les enseignants sont moins satisfaits du support indirect offert par les conseillers pédagogiques et les personnes ressources régionales par exemple. En fait, les actions de ces sources jugées indirectes se situent plus souvent en marge du quotidien des enseignants, offrant davantage de support aux gestionnaires et aux professionnels dans une perspective plus systémique. Souvent, leur effectif est limité et le bassin qu'ils desservent est grand. Il est donc possible que les enseignants puissent

moins juger de l'impact de ces personnes ressources et de leurs interventions concrètement dans leur pratique. Plusieurs auteurs croient pourtant que le soutien indirect du type « accompagnement de l'enseignant » présente de nombreux avantages et possède une efficacité importante auprès des enseignants et des élèves (Blanchette-Dimbeko, 2011; Gorman-Smith, 2003; Sawka, McCurdy, et Mannella, 2002; Massé *et al.*, 2013).

Puisqu'il est reconnu qu'une partie du corps enseignant ne se sent pas en bonne santé psychologique (Houlfort et Sauvé, 2010) et que l'opinion des enseignants est partagée quant à la perception de se sentir soutenu dans leur tâche relative à l'enseignement en classe spéciale, les résultats de la présente étude amènent à se questionner à savoir si les commissions scolaires proposent le meilleur soutien à leurs enseignants en offrant davantage un type de soutien plus direct en classe. Les enseignants rapportent qu'ils aiment être accompagnés dans leur tâche afin de favoriser la réussite de leurs élèves PTC. Pour tenter d'éviter l'épuisement professionnel et guider les enseignants vers les pratiques recommandées de gestion de comportement, les gestionnaires auraient avantage à s'assurer que des programmes d'accompagnement soient accessibles aux enseignants de classes spéciales des différents établissements de leur commission scolaire.

4.3. Les liens entre les pratiques et le soutien

Le troisième objectif de cette étude visait à décrire les liens observés entre les pratiques utilisées par les enseignants et le soutien reçu. Il a été remarqué que les enseignants qui disent se sentir moins soutenus dans la tâche d'enseignant utilisent davantage des pratiques proactives en lien avec les règles, consignes, attentes, routines. Ainsi, l'enseignant fait l'utilisation d'interventions qui ne requièrent aucun autre acteur que lui-même et dirige ses énergies à l'élaboration et l'implantation d'une structure claire afin de gérer les comportements en classe, une action tout à fait en accord avec les recommandations des experts.

Pour leur part, les enseignants qui disent se sentir assez soutenus dans leur tâche utilisent davantage des interventions en lien avec les conséquences. Entre autres, les enseignants qui utilisent plus ces pratiques reliées à des conséquences se disent plus satisfaits du

soutien reçu par la direction de l'école. On peut émettre l'hypothèse que le soutien reçu par la direction puisse se concrétiser par le fait d'envoyer des élèves plus souvent au bureau de la direction ou par une ouverture et une implication de cette dernière face aux différentes stratégies plus punitives choisies et appliquées par l'enseignant. Une hypothèse qu'il serait intéressant de vérifier dans un projet ultérieur. De même, les résultats suggérant que les enseignants qui reçoivent plus de soutien direct dans leur classe font moins usage de certaines pratiques proactives pourraient s'expliquer par le fait que, pouvant compter sur un autre acteur pour les aider à s'assurer d'une bonne gestion de classe, les enseignants estiment moins essentiel de bien planifier et gérer leur temps et de soigner leurs règles, consignes, attentes et routines.

Enfin, les résultats indiquant que les enseignants qui affirment recevoir plus de soutien utilisent davantage les pratiques proactives recommandées par les experts soulignent l'importance et les impacts positifs que peut avoir le soutien offert aux enseignants sur leur travail.

5. Conclusion

Tous les résultats de cette étude devraient être interprétés en considérant quelques facteurs. D'abord, un nombre relativement faible d'enseignants a accepté de participer au projet, ce qui constitue un échantillon de recherche assez restreint. D'ailleurs, celui-ci a été composé par un échantillonnage aléatoire, mais également de convenance. Malgré le fait que plusieurs commissions scolaires à l'intérieur des 17 régions administratives ont été sollicitées (46 sur 69), les participants de l'étude proviennent seulement de neuf d'entre elles. Ainsi, il est impossible de déterminer dans quelle mesure les résultats obtenus des enseignants de l'échantillon sont représentatifs et peuvent se généraliser à toutes les régions du Québec. Un autre facteur pouvant limiter la généralisation des résultats de la présente étude est la durée de celle-ci. La collecte de données s'est étendue entre l'automne et le printemps d'une même année scolaire, ce qui a pu entraîner des variations dans les réponses des participants, puisque les enseignants ne sont pas nécessairement dans le même état d'esprit au début d'une année scolaire qu'à sa fin. Aussi, les enseignants qui se sont portés volontaires pour répondre au questionnaire de

recherche peuvent présenter des caractéristiques différentes de ceux qui ont décidé de ne pas y participer. Le protocole de recherche ne permettait pas de vérifier cet élément.

Rappelons que cette étude se base sur les perceptions des participants quant à leurs propres pratiques et au soutien qu'ils reçoivent. Comme toute étude basée sur les perceptions des participants, il est possible que ce procédé entraîne des biais. Il est probable que plusieurs informations rapportées par les participants ne coïncident pas avec leurs pratiques ou leurs conditions actuelles. Certains enseignants pourraient utiliser moins de pratiques proactives que mentionnées ou pourraient recevoir finalement plus de soutien que ce qu'ils percevaient. Il serait donc nécessaire dans de futures recherches de croiser l'utilisation de questionnaires par de l'observation directe en classe des pratiques des enseignants. Il serait également intéressant que ces études futures interrogent et mesurent l'opinion des élèves présentant des difficultés de comportement des classes spéciales du Québec.

Cette étude décrit les pratiques de gestion de comportement utilisées en classes spéciales du Québec selon la perspective des enseignants qui y enseignent, ainsi que le soutien que ceux-ci disent recevoir. Elle suggère que les enseignants utilisent les pratiques proactives et les pratiques réactives, mais que ce sont celles jugées proactives qui sont les plus utilisées par les participants. Quant au volet relatif au soutien, cette étude montre une diversité d'opinions chez les enseignants quant au sentiment de se sentir soutenu dans leur tâche d'enseignant.

Bien que ce projet ne questionnait pas les participants sur les effets de leurs pratiques sur la réussite des élèves, il serait pertinent qu'un projet ultérieur vérifie si les enseignants estiment qu'en faisant l'utilisation des différentes stratégies proposées, ils contribuent à réduire les problèmes liés aux comportements en classe, à diminuer leurs actions plus réactives ou contraignantes et à augmenter la performance de leurs élèves comme le suggèrent plusieurs auteurs (Beard et Sugai, 2004; Bouffard, 2011; Kamps *et al.*, 1999; Netzel et Eber, 2003).

Malgré le fort intérêt manifesté par le MELS au cours des dernières années à promouvoir l'intégration des élèves en difficulté dans les milieux les plus naturels possible, cette orientation ne doit pas laisser de côté les élèves et leurs enseignants qui sont en marge de cette orientation et doit s'assurer de leur fournir du support. Il est espéré que l'apport de ce travail de recherche enrichisse le milieu de l'éducation et particulièrement les disciplines s'y intéressant comme la psychoéducation par exemple. Le psychoéducateur en milieu scolaire ayant souvent un rôle de soutien auprès des enseignants ou des gestionnaires pourra utiliser ces résultats dans un but de parfaire ses connaissances sur le fonctionnement des classes spéciales et d'aider les enseignants à intervenir efficacement devant les comportements perturbateurs que présentent leurs élèves. Une meilleure reconnaissance de cette situation, une meilleure transmission des données novatrices de la recherche à travers de la formation offerte aux enseignants ainsi qu'une meilleure offre de soutien aux enseignants apparaissent nécessaires. Sans cette aide, les enseignants de classes spéciales continueront à se sentir esseulés face à plusieurs de leurs élèves qui présentent des troubles du comportement.

Références

- Arpin, L., et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal, QC: Les éditions de la Chenelière.
- Avramidis, E., Bayliss, P., et Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Babinsky, L.M., Hartsough, C.S., et Lambert, N.M. (1999). Childhood conduct problems, hyperactivity-impulsivity, and inattention as predictors of adult criminal activity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(3), 347-355.
- Beard, K.Y., et Sugai, G. (2004). First step to success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders*, 29(4), 396-409.
- Blanchette-Dimbeko, V. (2011). Ateliers de perfectionnement et d'accompagnement auprès des enseignants du secondaire: prévention de l'épuisement professionnel. Document inédit, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bouffard, M. (2011). *Le soutien au comportement positif et la prévention des problèmes disciplinaires à l'école* (mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec, QC.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M., et Bélanger, J. (2013). L'entraînement aux habiletés sociales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les Troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 247-262). Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.

- Bullock, L.M., Ellis, L.L., et Wilson, M.J. (1994). Knowledge/skills needed by teachers who work with students with severe emotional/behavioral disorders: A revisitation. *Behavioral Disorders*, 19(2), 108-125.
- Clunies-Ross, P., Little, E., et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and thier relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: comprendre, prévenir, intervenir*. Québec: Auteur. Repéré à http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif_comp.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2005). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite*. Québec: Auteur.
- Cook, B.G., Landrum, T.J., Tankersley, M., et Kauffman, J.M. (2003). Bringing research to bear on practice: Effecting evidence-based instruction for students with emotional or behavioral disorders. *Education & Treatment of Children*, 26(4), 345-361.
- Couture, C., et Nadeau, M-F. (2013). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les Troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 209-228). Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education*, 28, 1-23.

- Desbiens, N., et Demers, S. (2006). L'entraînement à l'empathie. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les Troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (p. 271-279). Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gersten, R. et Dimino, J. (2001). The realities of translating research into classroom practice. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), 120-130.
- Gorman-Smith, D. (2003). Effects of teachers training and consultation on teacher behavior toward students at high risk for aggression. *Behavior Therapy*, 34, 437-452.
- Guardino, C.A., et Fullerton, E. (2010). Changing behavior by changing the classroom environment. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 8-13.
- Houffort, N., et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique. Repéré à <https://depot.erudit.org/bitstream/003212dd/1/30129826.pdf>.
- Infantino, J. et Little, E. (2005). Student' perceptions of classroom behavior problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491-508.
- Kamps, D.M., Kravits, T., Stolze, J., et Swaggart, B. (1999). Prevention strategies for students at risk and identified as seriously emotionally disturbed in urban elementary school settings. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(3), 178-188.
- Kehle, T.J., Bray, M.A., Theodore, L.A., Jenson, W.R., et Clark, E. (2000). A multi-component intervention designed to reduce disruptive classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 37(5), 475-481.

- Lanaris, C. (2013). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les Troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 165-184). Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Landrum, J.T., Tankersley, M., et Kauffman, J.M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148-156.
- Lydon, S., et King, C. (2009). Can a single, short continuing professional development workshop cause change in the classroom? *Professional Development in Education*, 35(1), 63-82.
- Maggin, M.D., Wheby, J.H., Moore Partin, T.C., Robertson, R., et Oliver, R.M. (2011). A comparaison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99.
- Marlowe, M., et Disney, G. (2006). Torey Hayden's teacher lore: Classroom behavior management of children with emotional and behavioral disorders. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 289-304.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Massé, L. (2013). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les Troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 228-246). Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.

- Massé, L., Couture, C., Levesque, V., et Bégin, J.-Y. (2013). Impact of a school consulting program aimed at helping teachers integrate students with behaviour disorders in secondary school: Actors' points of view. DOI:10.1080/13632752.2013.775719 Récupéré de : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2013.775719>.
- Massé, L., Couture, C., Tremblay, J., Lagotte, S., et Verret, C. (2011). *Inventaire des pratiques de gestion de comportement*. Document inédit, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Mathur, S.R., Quinn, M.M., et Rutherford Jr., R.B. (2001). *Différentes stratégies que peut utiliser un enseignant avec des élèves manifestant des troubles émotionnels et comportementaux*. Lévis, QC: La corporation École et comportement.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves – Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/politi00.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise - enseignement primaire: rapport final; table de pilotage du renouveau pédagogique*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *À la même école - Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009b). *Indices de défavorisation 2009-2010; données par commission scolaire individuelle*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=commission_scol.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontres des partenaires en éducation -Document d'appui à la réflexion- Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté.* Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Statistiques de l'éducation, enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire.* Document inédit, Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Netzel, D.M., et Eber, L. (2003). Shifting from reactive to proactive discipline in an urban school district: A change of focus through PBIS implementation. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(2), 71-79.

Ouellet, A. (2007). *Le transfert des savoirs dans l'enseignement : une nécessité!* Repéré à http://www.csq.qc.net/fileadmin/CSQ/Internet/documents/portail_csq/documentation/notes_rapports_de_recherche/transfert_savoirs_enseignement_neccessite.pdf.

Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 559-581.

Roy Mayer, G. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467-487.

Royer, É. (2005). Les jeunes en difficulté de comportement et la formation des enseignants: un savoir orphelin à la recherche de praticiens. Dans L. DeBlois et D.

- Lamothe (dir.), *La réussite scolaire: comprendre et mieux réussir* (p. 65-71). Québec, QC: CRIRES, Presses de l'Université Laval.
- Rutherford Jr., R.B., Quinn, M.M., et Mathur, S.R. (2001). *Comment enseigner des comportements appropriés à ces jeunes qui présentent des troubles émotionnels ou comportementaux?* Lévis, QC: La corporation École et comportement.
- Sawka, K.D., McCurdy, B.L., et Mannella, M.C. (2002). Strengthening emotional support services: An empirically based model for training teachers of students with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 223-232.
- Walker, H.M. (1995). *The acting-out child; Coping with classroom disruptive* (2^e éd.). Longmont, CO: Sopris West.
- Walker, H.M., Ramsey, E., et Gresham, F.M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2^e éd.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). What help students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Wehby, J.H., Symons, F.J., et Canale, J.A. (1998). Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders*, 24(1), 51-56.
- Westling, D.L. (2010) Teachers and challenging behavior; Knowledge, views and practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48-63.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des enseignants participants

Variables	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>É.T</i>
Âge			36,4	5,6
Diplôme le plus élevé				
Baccalauréat	20	80,0		
Certificat	2	8,0		
Maîtrise	2	8,0		
Autre	1	4,0		
Années d'expérience en classe spéciale				
1-2 ans	2	8,0		
3-8 ans	8	32,0		
9-15 ans	9	36,0		
16-25 ans	6	24,0		
Statut d'emploi				
Précaire, tâche complète	5	20,0		
Permanent, tâche complète	20	80,0		

Tableau 2

Description et consistance interne des échelles de l'instrument « Inventaire des pratiques de gestion de comportement »

Échelles	Nbre items	Exemples d'items	Alpha de Cronbach	M	ET
Interventions pour favoriser l'autocontrôle	16	Intervenir par un signe quelconque pour rappeler aux élèves les consignes ou les règles à respecter.	0,86	4,51	,38
Soutien affectif	10	Revenir sur les situations fâcheuses et reconnaître ses torts aux élèves.	0,80	4,44	,38
Techniques d'enseignement	10	Arrêter fréquemment pour vérifier si les élèves ont compris ou pour poser des questions.	0,67	3,95	,42
Planification et gestion du temps	6	Éviter les temps d'attente, les délais entre deux tâches.	0,55	4,57	,34
Règles, consignes, attentes, routines	14	Donner une seule consigne à la fois. Limiter le nombre de règles à suivre (max. 5).	0,80	4,58	,31
Aménagement de la classe	11	Aménager des aires passantes dégagées : espaces facilement accessibles et éloignés les uns des autres.	0,81	4,64	,38
Renforcement	10	Donner de la rétroaction spécifique à l'élève sur ce qu'il fait de bien.	0,74	4,39	,45
Conséquences	18	Avertir l'élève qu'il aura une conséquence s'il n'arrête pas un comportement.	0,72	3,16	,42

Tableau 3

Les dix pratiques rapportées comme étant les plus utilisées et les moins utilisées

Les 10 pratiques les plus utilisées	Échelle	Score moyen	ÉT
Appliquer les conséquences prévues lorsqu'il y a un manquement aux règles de classe.	Planification et gestion du temps	4,92	0,28
Annoncer l'horaire de la période et l'afficher.	Règles, consignes, attentes, routines	4,92	0,28
Aménager un isoloir ou un coin de travail tranquille où l'élève peut s'isoler pour favoriser sa concentration lors d'un travail ou se retirer pour l'aider à reprendre le contrôle sur son comportement.	Aménagement de la classe	4,88	0,44
Entraîner les élèves à respecter les règles et les procédures.	Règles, consignes, attentes, routines	4,88	0,33
Témoigner l'approbation à l'élève de façon non verbale.	Renforcement	4,84	0,47
Balayer du regard de façon régulière l'ensemble de la classe.	Interventions pour favoriser l'autocontrôle des élèves	4,84	0,37
Changer la disposition du local ou la place des élèves afin d'éviter certaines interactions négatives entre les élèves ou les distractions.	Aménagement de la classe	4,84	0,37
Rappeler aux élèves les règles à suivre.	Règles, consignes, attentes, routines	4,84	0,37
Différencier l'enseignement en fonction des capacités des élèves.	Techniques d'enseignement	4,84	0,37
S'assurer que les consignes sont claires et vérifier leur compréhension auprès des élèves.	Règles, consignes, attentes, routines	4,84	0,37
Les 10 pratiques les moins utilisées	Échelle	Score moyen	ÉT
Donner une retenue.	Conséquence	1,48	0,92

Suspendre l'élève à l'externe (à la maison ou dans un organisme communautaire) pour une période déterminée.	Conséquence	1,80	0,71
Donner à l'élève une copie ou du travail supplémentaire.	Conséquence	2,08	1,19
Suspendre l'élève à l'interne pour une période déterminée.	Conséquence	2,20	0,76
Faire un maintien physique.	Conséquence	2,56	1,04
Exclure l'élève d'un cours pour une période déterminée.	Conséquence	2,64	1,11
Jumeler l'élève avec un autre élève de la classe pour lui fournir du soutien dans la réalisation de ses travaux.	Techniques d'enseignement	2,76	1,09
Changer l'élève de place à titre de conséquence à un comportement inapproprié.	Conséquence	2,84	1,25
Restreindre l'accès à l'espace ou aux objets à titre de conséquence à un comportement inapproprié.	Conséquence	2,88	1,01
Critiquer le comportement d'un élève.	Conséquence	3,04	0,94

Note. Le score 1 correspond à *jamais* et le score 5 à *très souvent*

Tableau 4

Corrélations entre les huit échelles des pratiques (N = 25)

	2	3	4	5	6	7	8
1. Interventions pour favoriser l'autocontrôle	0,74**	0,48*	0,52**	0,60**	0,56**	0,65**	0,03
2. Soutien affectif		0,64**	0,64**	0,71**	0,56**	0,45*	-0,00
3. Techniques d'enseignement			0,46*	0,44*	0,11	0,35	0,21
4. Planification et gestion du temps				0,61**	0,34	0,27	0,01
5. Règles, consignes, attentes, routines					0,45*	0,20	0,01
6. Aménagement de la classe						0,25	-0,22
7. Renforcement							0,18
8. Conséquence							

Note. * : $p = 0,05$, ** : $p = 0,01$

Tableau 5

Perceptions (%) des participants sur les sources de soutien selon la satisfaction, la fréquence et les types de soutien reçus

Sources	Direction de l'école	Enseignants de l'école en général	Conseillers pédagogiques	Professionnels de l'école	Personnel technique de l'école	Syndicat des enseignants	Personnes ressources régionales
<i>Niveau de satisfaction (%)</i>							
Insatisfait	4,0	-	20,0	4,0	-	24,0	32,0
Peu satisfait	4,0	12,0	16,0	12,0	4,0	16,0	12,0
Moyennement satisfait	24,0	24,0	24,0	20,0	16,0	12,0	24,0
Satisfait	32,0	36,0	24,0	32,0	8,0	28,0	20,0
Très satisfait	36,0	28,0	16,0	32,0	72,0	20,0	12,0
<i>Fréquence approximative (%)</i>							
Jamais	-	12,0	20,0	-	-	60,0	48,0
Environ 1 fois dans l'année	12,0	8,0	36,0	12,0	-	28,0	32,0
Environ 4 fois dans l'année	8,0	8,0	24,0	4,0	-	12,0	16,0
Environ 1 fois par mois	24,0	32,0	12,0	32,0	8,0	-	4,0
Environ 1 fois par semaine	56,0	40,0	8,0	52,0	92,0	-	-
<i>Type de soutien reçu (%)</i>							
Écoute attentive	28,0	68,0	20,0	4,0	4,0	36,0	2,0
Observation en classe	-	-	12,0	20,0	-	-	-
Reçoit un élève qui doit sortir de la classe	8,0	16,0	-	-	-	-	-
Soutien direct dans ma classe	12,0	-	-	12,0	96,0	-	-
Conseils; supervision ou consultation	52,0	16,0	60,0	64,0	-	64,0	68,0